

На правах рукописи

АЛЕКСЕЕВ Николай Алексеевич

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО
ОБУЧЕНИЯ**

13.00.01 - общая педагогика

АВТОРЕФЕРАТ

***диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук***

Екатеринбург 1997

Работа выполнена на кафедре педагогики и психологии в Тюменском государственном университете

Научный консультант: действительный член РАО,
доктор педагогических наук,
профессор **Загвязинский В.И.**

Официальные оппоненты: заслуженный деятель науки РФ,
доктор педагогических наук,
профессор **Белкин А.С.**

доктор педагогических наук,
профессор **Чернецов П.И.**

доктор психологических наук,
профессор **Глотова Г.А.**

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Современная школа всех ее уровней обращается к личностно-ориентированному обучению, как одной из возможных основ ее преобразований. Личностно-ориентированное обучение рассматривается сегодня как специфическая педагогическая деятельность по созданию учащимся оптимальных условий для развития их потенциальных возможностей, духовного начала; формирования самостоятельности, способности к самообразованию, самореализации.

Выбор темы исследования определен потребностями развития педагогической теории и практики в условиях динамических процессов обновления образования и обусловлен следующими обстоятельствами.

Во-первых, разработка теоретических оснований организации личностно-ориентированного обучения началась сравнительно недавно, и в педагогике пока отсутствует единый подход к построению дидактической модели данного типа обучения.

Во-вторых, существует необходимость создания теоретически выверенной позиции по отношению к опыту педагогики в проработке "личностной компоненты" обучения.

В-третьих, наибольшую неясность на сегодня представляет из себя теория и практика проектирования личностно-ориентированного обучения. Методология педагогического проектирования как рефлексивной схематизации практики в случае личностно-ориентированного обучения не проходит из-за уникальности "события обучения", из-за неповторимости ситуации общения участников процесса обучения. Следовательно, проработка вопросов технологии личностного обучения должна быть ориентирована на создание для педагога обобщенных схем ориентировки в личности ученика, особенностях предметного знания и личности его самого. Как и в каком направлении осуществлять эту деятельность? Каковы те механизмы развития личности ученика, на которые необходимо ориентироваться при разработке индивидуальной технологии обучения? Эти и ряд аналогичных вопросов не имеют сегодня однозначных ответов.

В-четвертых, даже появившиеся разработки по проблеме личностно-ориентированного обучения пока еще трудно операционализируемы в практике. Отсутствуют методические пособия и рекомендации для педагогов и организаторов образования, отвечающие новым тенденциям и достижениям психологической и педагогической науки в данной области. Актуальность технологизации процесса проектирования значительно повысилась, поскольку в современных условиях, когда государственное проектирование в виде планов, программ, общих требований и т.д. сводится к минимуму, когда широко разворачиваются системы альтернатив-

ного, вариативного обучения субъектом этой деятельности становится каждый педагог, которому нужны четкие ориентиры ее осуществления.

Степень разработанности проблемы. Проблематика личностно-ориентированного обучения, если оценивать ее по специфической терминологии, в отечественной педагогике появилась сравнительно недавно (В.В.Сериков, И.С.Якиманская). Однако это не означает, что отдельные ее аспекты не разрабатывались в русле иных подходов к организации образования.

Вопросов учета индивидуальных особенностей учащихся в обучения в той или иной мере касались педагоги и психологи, работавшие в контексте следующих направлений:

проблемы научного обоснования обучения (цели, стратегия, содержание; методы, движущие силы и т.д.) - А.Г.Асмолов, Б.С.Гершунский, В.И.Гинецинский, Б.М.Бим-Бад, М.А.Данилов, Г.Д.Дмитриев, В.И.Загвязинский, Т.А.Ильина, В.В.Краевский, В.С.Леднев, М.Н.Скаткин, Е.В.Ткаченко;

- специфика педагогических систем и особенности разработки педагогических технологий Ю.К.Бабанский, В.П.Беспалько, Э.В.Ильенков, Л.Б.Ительсон, Ф.Калгрен, И.Я.Лернер, И.Ломпшер, Н.Д.Никандров, Г.И.Петрова, В.Д.Семенов, Г.Н.Сериков, Э.Стоунс, Н.И.Чуприкова, В.Д.Шадриков, Н.Е.Щуркова;

- структура учебной деятельности В.В.Давыдов, И.И.Ильясов, Й.Лингарт, В.Я.Ляудис, Д.Б.Эльконин;

- особые типы педагогических систем и инновации в образовании - В.П.Беспалько, В.С.Библер, М.А.Галагузова, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, Л.Н.Ланда, М.И.Махмутов, А.Я.Найн, Д.Б.Эльконин, Н.Ф.Талызина;

- проблемы проектирования педагогической действительности Н.Г.Алексеев, В.И.Гинецинский, Б.С.Гершунский, Ю.В.Громыко, В.М.Монахов, В.А.Петровский, Н.Н.Суртаева, Д.Толлингерова, П.Г.Щедровицкий, И.С.Якиманская;

- особенности творческой индивидуальности педагога С.А.Гильманов, В.И.Загвязинский, Н.В.Кузьмина, К.М.Левитан, А.К.Маркова, Л.И.Митина, В.А.Сластенин;

- профессиональная педагогика С.Я.Батышев, Г.Е.Зборовский, Э.Ф.Зеер, Г.М.Романцев, Е.В.Ткаченко;

- познавательный интерес, самостоятельность и творчество учащихся - В.Е.Алексеев, Д.Б.Богоявленская, З.И.Калмыкова, П.И.Пидкасистый, Я.А.Понамарев, Т.И.Шамова, Г.И.Щукина;

условия и факторы успешного учения: А.С.Белкин, Г.Д.Бухарова, А.К.Маркова, Н.И.Мурачковский, В.С.Цетлин;

- психодиагностика и индивидуальный подход М.К.Акимова, Ю.З.Гильбух, Э.А.Голубева, К.М.Гуревич, Э.Ф.Зеер, К.Ингекамп, Е.Н.Кабанова-Меллер, В.С.Мерлин, В.П.Симонов, Л.М.Фридман;

- творческая деятельность педагогов-новаторов: Ш.А.Амонашвили, Е.Н.Ильин, С.Н.Лысенкова, В.Ф.Шаталов и др.

Анализ работ названных авторов и ряда исследований, направленных на изучение непосредственно специфики и особенностей организации личностно-ориентированного образования (Ю.П.Азаров, Ш.А.Амонашвили, Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, И.С.Якиманская), говорит о многоаспектности и многоплановости разработки исследуемой проблемы.

Развитие зарубежной педагогической мысли в данной области можно представить тремя антропоцентрическими (И.Г.Фомичева) образовательными моделями:

- экзистенциальная педагогика О.Ф.Больнова и его школы (Дж.Кнеллер, К.Гоулд, М.Грин, В.Лох и др.);

- педагогическая антропология, представленная И.Дерболав, Г.Рот, А.Флитнер, М.Лангфельд и др.

- педагогические идеи и подходы, разрабатывавшиеся на основе гуманистической и феноменологической психологии в работах А.Маслоу, К.Роджерса, Э.Фромма, А.Комбса и др.

Общим для зарубежных подходов является ориентация на личность ученика, особенности его индивидуальности и подчеркивание необходимости подбора специальных средств, методов, технологий и т.п. для создания условий, способствующих выявлению потенциальных возможностей учащихся, проявлению самости, развитию способностей к самоизменению, саморазвитию. Однако данные разработки, в основном, касались вопросов теории и методологии организации учебно-воспитательного процесса. В практике большая часть исследователей шла по пути модификации традиционной методики обучения.

В связи с вышеизложенным **проблема исследования** заключается в отсутствии единого и достаточно обоснованного подхода к пониманию сущности и особенностей проектирования личностно-ориентированного обучения и его реализации.

В работе нами введено два ограничения:

1. Рассматривая теоретико-методологические вопросы организации личностно-ориентированного обучения, мы ограничились исследованиями проблемы в общеобразовательной массовой школе.

2. В исследовании подчеркивается значимая роль личности педагога в организации и реализации личностно-ориентированного обучения, но в силу самостоятельности и обширности проблемы творческой индивидуальности педагога в настоящей работе она подробно не разрабатывалась.

Цель исследования - разработать педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения.

Объект исследования - процесс личностно-ориентированного обучения учащихся в общеобразовательной школе.

Предмет исследования - условия и средства проектирования личностно-ориентированного обучения на уровне конкретной учебной ситуации.

Гипотеза исследования. Проектирование обучения будет отвечать сущности его личностно-ориентированного типа, если:

- в основе его - реализация педагогом обобщенного алгоритма проектирования авторской педагогической технологии, включающего в себя: целеполагание, ориентировку, диагностику исходного состояния педагогической системы, рефлекссию, прогнозирование, моделирование, экстраполирующий контроль, внедрение, оценивание, коррекцию;

- в качестве одного из его ориентиров выступает тип психического развития учащихся, под которым понимается качественная характеристика их особенностей, определяемая на основе сопоставления (а не сложения) результатов оценки сформированности различных сторон личности;

- оно одновременно ориентировано на особенности представления учебного материала определенной предметной области и психологические возможности освоения его учащимися, что предполагает пересмотр традиционной классификации учебных дисциплин и деление их на структурно-, позиционно-, и смысло-ориентированные;

- базируется на представлении об уникальности ситуации диалога личностей, участвующих в процессе личностно-ориентированного обучения, рассмотрении последнего как со-бытия, в котором учащимся осуществляется утверждение себя в культуре;

- контроль за эффективностью обучения осуществляется на основании системы критериально-ориентированных предметных тестов и оценки параметров личностного развития (мотивация, "творчество", эмоции и др.);

- в нем учитываются стилевые индивидуальные особенности личности педагога.

Задачи исследования:

1. Изучить степень разработанности проблемы в педагогике и психологии.

2. Уточнить сущность понятий личностно-ориентированное обучение, педагогическое проектирование, педагогическая технология на современном уровне развития педагогической науки и практики.

3. Разработать основы педагогического проектирования личностно-ориентированного обучения как авторской педагогической технологии.

4. Разработать научно-методические рекомендации по проектированию личностно-ориентированного обучения в массовой общеобразовательной школе.

5. Экспериментально проверить основные теоретические положения работы.

Методологическая основа исследования фундаментальные работы в области философии образования и методологии психолого-педагогической науки (Ю.К.Бабанский, В.П.Беспалько, В.И.Гинецинский, Б.С.Гершунский, М.А.Данилов, В.В.Давыдов, В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, И.Я.Лернер, А.В.Петровский, В.В.Сериков, М.Н.Скаткин, П.Г.Щедровицкий), философские и психолого-педагогические идеи и концепции о сущности и природе человека (К.А.Абульханова-Славская, А.В.Брушлинский, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.), концепции и подходы к организации обучения в педагогической психологии (П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, И.И.Ильясов, Н.Ф.Талызина, Д.Б.Эльконин, И.С.Якиманская).

Методы исследования:

- теоретические: литературно-критический анализ, экспертно-аналитический метод оценки качества организации различных типов обучения, методы моделирования в процессе разработки дидактической модели личностно-ориентированного обучения;

- экспериментальные: включенное наблюдение, анкетирование, интервьюирование, организационно-деятельностные игры, методы диагностики, формирующий эксперимент.

Основные этапы исследования.

На первом этапе (1986-1988 гг.) осуществлялось накопление эмпирического опыта, формировался - в первом приближении - понятийный аппарат исследования. Анализировались отечественные и зарубежные источники по методологии, теории и практике различных типов организации образования. Изучалась психологическая литература по вопросам развития и функционирования личности. Была разработана модель софункционирования основных личностных механизмов, определены основные подходы к диагностике типа психического развития учащихся. При участии педагогов ряда школ началось создание системы критериально-ориентированной предметной диагностики.

На втором этапе (1989-1993 гг.) производилась систематизация и обобщение теоретического и накопленного эмпирического материала по проблеме исследования. Были определены методологические и теоретические основы педагогического проектирования вообще и личностно-ориентированного обучения, в частности, разработан обобщенный алгоритм создания авторской педагогической технологии. Была разработана классификация учебных дисциплин с учетом специфики предметного материала и возможностей его освоения учащимися.

На данном этапе началась экспериментальная апробация основных положений авторского подхода.

На третьем этапе (1994-1997 гг.) разрабатывались методы диагностики личностно-ориентированного потенциала урока, как основной формы обучения в массовой общеобразовательной школе, уточнялась схема предметно-методической презентации учебной дисциплины, проводилась корректировка разработанных теоретических положений, их экспериментальная проверка в практике работы общеобразовательной школы и были получены данные о целесообразности разрабатываемого подхода.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоят в том, что:

1. Уточнено содержание понятий личностно-ориентированное обучение и педагогическая технология. Сущность личностно-ориентированного обучения связывается не только с уникальностью и самобытностью учащегося, но и с неповторимостью личности педагога, с одной стороны, а с другой, с понятием “культурного акта”, смысл которого заключается в создании учащимся себя посредством утверждения себя в культуре.

Педагогическая технология в контексте личностно ориентированного обучения, во-первых, рассматривается как авторская, и, во-вторых, является принципиально неинвариантной, поскольку предполагает собственное “доопределение” особенностями конкретной учебной ситуации.

2. Разработана и научно обоснована типология основных педагогических систем в отечественной дидактике с точки зрения проработанности в них личностной компоненты обучения.

3. Предложен обобщенный алгоритм разработки авторской педагогической технологии. Ориентировочной основой реализации этапов данного алгоритма выступают схема предметно-методической презентации учебных дисциплин и схема ее конкретизации относительно типа психического развития учащихся.

4. На основе психолого-дидактических критериев разработана и обоснована классификация учебных дисциплин. В отличие от традиционной предлагается классификация предметов на структурно-, позиционно- и смысло-ориентированные. Основой такой классификации является модель механизмов развития и функционирования личности, с одной стороны, а с другой, - учет специфики предметного материала и возможностей его освоения учащимися.

5. Разработана система критериально-ориентированного тестирования как основа диагностики качества обучения, существенно изменяющая традиционную интеллектуализированную систему контроля знаний учащихся в сторону ее личностности. Система критериально-ориентированного тестирования одновременно выступает основой разработки таксономии учебных задач, выполняющей ориентирующую роль при разработке авторской педагогической технологии.

Практическая значимость настоящего исследования состоит в возможности использования его материалов как в реальной практике проектирования личностно-ориентированного обучения, так и в практике обучения педагогов. Это касается, в первую очередь, обобщенной ориентировочной схемы разработки педагогической технологии, ориентированной на тип развития учащихся, классификации учебных предметов и схемы их представления для разработки технологии подхода к разработке системы критериально-ориентированных тестов. Материал исследования может быть использован для подготовки оригинального учебного курса и для включения его в другие курсы психолого-педагогического цикла. Результаты опытно-экспериментальной части работы целесообразно учитывать при разработке различного рода рекомендаций и пособий для преподавателей по технологиям обучения.

Практическая значимость состоит также в массовом использовании в практике общеобразовательных школ г.Тюмени результатов настоящего исследования.

Апробация. Основные теоретические положения и результаты исследования заслушивались, обсуждались и получили одобрение на:

- областной научно-практической конференции "Совместная работа ВУЗов и органов народного образования по реализации школьной реформы" (Тюмень, 1986);

- межвузовской научно-методической конференции "Актуальные проблемы перестройки высшего образования" (Тюмень, 1988);

- 1-ой областной научно-практической конференции "Школьная психологическая служба: проблемы и опыт" (Тюмень, 1993);

- Первой советско-американской международной конференции по проблемам гуманистической психологии (Москва, 1993);

- 2-ой областной научно-практической конференции "Школьная психологическая служба: проблемы и опыт" (Тюмень, 1994);

- 3-ей Российской научно-практической конференции (в рамках 3-го российско-американского семинара по проблемам образования) "Инновационные формы и технологии в профессионально-педагогическом образовании" (Екатеринбург, 1995);

- республиканской научно-практической конференции "Инновационные процессы в образовании и творческая индивидуальность педагога" (Тюмень, 1995);

- II Академических чтениях Тюменского научного центра СО РАО (Тюмень, 1995);

- семинаре по проблемам педагогической психологии в Международном психологическом колледже (Москва, 1995);

- III Академических чтениях Тюменского научного центра СО РАО (Тюмень, 1996);

- семинаре руководителей школ города по проблеме организации и внедрения в практику личностно-ориентированного обучения (Тюмень, 1997);
- 1-ой научной сессии Международной педагогической академии (Москва, 1997);
- заседаниях Тюменского научного центра РАО;
- заседаниях кафедры педагогики и психологии Тюменского государственного университета.

По теме диссертации опубликовано 35 печатных работ общим объемом около 47 п.л., в т.ч. 2 монографии.

Объем и структура работы. Диссертация состоит из введения, 3-х глав, заключения (всего 266с.), списка литературы (313 назв.) и приложения (11 с.).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Проектирование личностно-ориентированного обучения - особый тип педагогической деятельности, содержание и организационное оформление которого ориентировано на учет: а) типа психического развития учащихся, б) личностных возможностей и особенностей педагога, "модулирующих" ситуацию обучения, и в) психологически адекватного представления для учащегося специфики предмета.

2. Личностно-ориентированное обучение по сути своей является уникальной ситуацией взаимодействия ее субъектов. В силу этой уникальности педагогическое проектирование ее осуществляется как деятельность по реализации обобщенного алгоритма проектирования, ориентированного на особенности конкретной ситуации обучения.

3. Адекватная оценка особенностей учащегося, как участника ситуации личностно-ориентированного обучения, может быть дана на основе использования оригинальной системы критериально-ориентированного тестирования в сочетании с его психологической оценкой. Уровень адекватности значительно повышается при типологическом подходе к интерпретации результатов диагностики.

4. Практика осуществления личностно-ориентированного обучения характеризуется особым "препарированием" учебного материала, связанным с особенностями его предметного содержания и организации, возможностями и педагогическими способностями педагога и особенностями его интериоризации со стороны учащегося. Комплексным ориентиром этого "препарирования", т.е. ориентиром, учитывающим все три названные его детерминанты, является характеристика учебных предметов через отнесение их к одной из следующих групп: структурно-ориентированные, позиционно-ориентированные, смысло-ориентированные.

5. Внутрличностной основой включения учащегося в ситуацию личностно-ориентированного обучения являются механизмы ее развития и функционирования, на роль которых предложены механизмы персонализации, рефлексии и стереотипизации.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Первая глава - *"Теоретические проблемы личностно - ориентированного обучения"* посвящена выявлению сущности личностно-ориентированного обучения на уровне теории и практики обучения в отечественной и зарубежной науке. В терминологическом плане корректнее было бы говорить о личностно-ориентированном образовании. Однако это вызвало бы значительную терминологическую путаницу и необходимость при каждом использовании термина "личностно-ориентированное образование" оговаривать контекст его использования, смысл, объем понятия и т.п. Поэтому в работе используется термин "личностно-ориентированное обучение"

В советской дидактике проблемы данного типа обучения ставились и решались по-разному на уровне теории и практики. Декларативные установки на учет личностного фактора в идеологии и теории сопровождались рассмотрением личности учащегося как средства формирования в его лице определенного "винтика" общественной системы.

Так, на первом этапе (до 30-х годов) развития педагогики обнаруживается противоречие между социальным заказом школе, который нивелирует личностные особенности учащихся, и практикой подготовки "необходимых" обществу деятелей, которая не может строиться без хотя бы минимального учета индивидуальных особенностей.

Второй этап развития советской дидактики (30-50-е годы) характеризуется определенной сменой акцентов в личностно-ориентированной проблематике. На первый план выходит задача вооружения учащихся системой научных предметных знаний. Требование учета личностного фактора нашло отражение в формулировании в этот период в качестве одного из основных дидактических принципов - принципа сознательности и активности.

Педагогическое проектирование этого периода характеризуется все нарастающей тенденцией к разработке унифицированного содержания образования и нормативов оценки результатов учебной деятельности учащегося, в методическом отношении стандартизацией методов и форм предметного обучения.

Следующий период развития отечественной дидактики - 60-80-е годы связан с углубленной проработкой проблемы "обучение и развитие". Условно можно выделить несколько направлений теоретической работы над обозначенной проблемой: а) содержание образования и познавательные возможности учащихся; б) условия формирования познавательной самостоятельности учащихся; в) целостность учебного процесса и его движущие силы; г) проблемное обучение; д) оптимизация учебного процесса; е) программированное обучение.

Собственно дидактическая рефлексия процессов преобразования в педагогической практике потребовала специальной проработки понятия "содержание образования". Существенный вклад в решение этой задачи внес И.Я.Лернер. Согласно его концепции структура содержания образования представляет собой аналог социального опыта и помимо знаний и навыков включает в себя опыт творческой деятельности и опыт эмоциональной жизни. Для нас важно зафиксировать тот факт, что дидактика категориально вычленяет специфический элемент содержания образования - "опыт творческой деятельности".

В исследованиях, выполненных под руководством В.В.Краевского и И.Я.Лернера, были определены уровни формирования содержания образования, среди которых выделялся и уровень структуры личности. Так, на наш взгляд, в дидактике появляется теоретически оформленная идея о необходимости описания содержания образования в терминах изменения субъекта учения. И если здесь она сформулирована на уровне целевых установок, то в исследовании, например, В.С.Леднева подчеркивается взаимообусловленный характер организации содержания образования и структуры качеств личности.

Ориентация исследователей на системность, целостность процесса обучения в совокупности всех его элементов определяет логику и направление поиска внутренних закономерностей, движущих сил учебно-воспитательного процесса (М.А.Данилов, В.И.Загвязинский, В.С.Ильин, А.М.Сохор, Г.И.Щукина и др.).

Анализ показывает все возрастающее внимание дидактики этого периода к личности учащегося. И вполне органично, на наш взгляд, при росте количества факторов, условий и детерминант ее формирования и развития возникновение в этот период концепции оптимизации учебного процесса Ю.К.Бабанского.

К этому циклу исследований, существенно дополняя и конкретизируя его, примыкают исследования по выявлению факторов и условий развития познавательной самостоятельности учащихся. Дидактика предпринимает попытку категориального определения сущности самостоятельной работы учащихся, классификации видов самостоятельных работ (М.А.Данилов, П.И.Пидкасистый, Н.А.Половникова, М.Н.Скаткин и др.). Существенными компонентами организации самостоятельной познавательной деятельности являются внутренняя мотивация и наличие творческих умений: умение самостоятельно мыслить, способность ориентироваться в новой ситуации, самому видеть проблему, вопрос, умение искать пути их решения, критичность ума и т.п.

Сформировать такую личность можно исключительно в специфических условиях. И в отечественной педагогике этого периода актуализируются и активизируются проблемное и программированное обучение.

Проектирование в педагогических работах этого периода рассматривалось как реализация (на теоретическом и практическом уровнях) алгоритмов по определению основных составляющих учебно-воспитательного процесса: выбор и формулировка задач урока, выбор методов и средств, форм проведения урока, выбор оптимальной структуры урока или иных учебных мероприятий и т.п. Наиболее развернутую форму составление такого рода алгоритмов приобрело в работах, выполнявшихся на основе идей оптимизации учебно-воспитательного процесса (Ю.К.Бабанский). Субъект учения в такого рода алгоритмах представлен на уровне необходимости учета его индивидуальных особенностей.

Проектирование было как бы вплетено в ткань организации учебно-воспитательного процесса и выступало как необходимое его звено (планирование учебно-воспитательного процесса), но само по себе не обсуждалось. Отсутствие рефлексии позволяло "не терять из виду" специфику педагогического проектирования. Но это же и обедняло теорию и практику проектирования, не позволяя ей заимствовать некоторые общие положения из других областей знания и прежде всего из теории социального проектирования. Кроме того, в этот период начинает мощно развиваться системно-структурная методология анализа деятельности, в том числе и проектировочной деятельности, что также остается вне поля зрения педагогики (Б.Г.Блауберг, О.И.Генисаретский, А.Г.Раппапорт, Г.П.Щедровицкий, Э.Г.Юдин и др.).

В педагогической психологии был свой аспект проектирования, в большей степени связанный с личностью учащегося и ориентированный на особенности психологии его познавательной деятельности. Если педагоги "только учитывали" индивидуальные особенности, то психологи пытались конструировать внутренний мир учащегося. Причем, даже отечественное программированное обучение практически изначально отказалось от идеи "черного ящика" и детально занялось разработкой проблемы интериоризации (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина и др.). Сюда же следует отнести работы по психологии творчества в их прикладном педагогическом аспекте (Я.А.Пономарев, Т.В.Кудрявцев, З.И.Калмыкова и др.), в которых создавались обобщенные модели механизмов творчества, ориентация на которые позволяет проектировать специфическую педагогическую среду по стимулированию самостоятельности и инициативности учащихся. Педагогическая психология предпринимает и первые попытки рефлексии специфики и структуры учебной деятельности, идя от ученика, а не от социального заказа или от особенностей предметного содержания учебного знания (И.И.Ильсов, В.Я.Ляудис и др.).

С конца 80-х годов начался современный этап в развитии дидактической отечественной мысли. На уровне тенденции его наиболее характерные черты следующие.

Во-первых, его характеризует стремление исследователей к интеграции различных подходов. Прошел период "бумов" то оптимизации, то проблемного обучения, то программированного, то развивающего обучения.

Во-вторых, в этом интегративном процессе четко обозначился системообразующий фактор - уникальная и неповторимая личность учащегося. Причем, не будет преувеличением сказать, что вычленение этого фактора со всей определенностью скорее принадлежит педагогической практике, нежели теории.

В-третьих, современный этап развития дидактики характеризует повышенная чувствительность к технологии обучения. Все чаще педагогическая технология интерпретируется как авторская система педагогической работы.

В-четвертых, интерес дидактики к личности ученика подталкивает ее к рассмотрению жизненного пути личности в целом и в этом смысле ориентирует на выработку единой методологии организации развивающей среды, включая дошкольное образование и послешкольное в разных его вариантах.

На данном этапе развития педагогики в области теории педагогического проектирования появились работы, в которых обсуждаются и вопросы его методологии (Ш.А.Амонашвили, Б.С.Гершунский, В.И.Гинецинский, И.Я.Лернер, П.Г.Щедровицкий и др.).

Общее направление разработок в данной области идет в аналоговом варианте относительно проектной деятельности вообще и социального проектирования, в частности. Обращение к общим вопросам проектирования заставило педагогов более точно и глубоко говорить о специфике проектирования педагогической деятельности.

Такова вкратце история "личностности компоненты" обучения и особенностей ее проектирования в различных педагогических системах и подходах. С методологической точки зрения все "существующие модели личностно-ориентированной педагогики можно условно разделить на три группы: социально-педагогическая, предметно-дидактическая, психологическая" (И.С.Якиманская).

Первая из них жестко ориентирована на социальный заказ и с технологической стороны связана с управлением развитием личности "извне" по относительно единообразной методике. По сути, индивидуализация обучения в этой модели сведена до минимума и практически дает о себе знать лишь в случае больших или меньших педагогических затрат, необходимых для "дотягивания" личности до запланированного результата.

Вторая группа - предметно-дидактическая - ориентирована на научно-предметное разделение знаний, которые необходимо усвоить учащимся за время обучения. Личность здесь присутствует в форме учета ее предпочтений: типы заданий (повышенной-пониженной трудности) или специализированные (профильные) классы.

Психологическая модель личностно-ориентированной педагогики сводилась к признанию индивидуальных различий и декларировалась необходимость учета их при организации обучения. В ряде исследований эта модель описывается как психодидактическая (Э.Стоунс).

Представления о моделях личностно-ориентированной педагогики (особенно современной) значительно расширяются за счет учета двух относительно независимых сторон реализации проектов данного типа обучения в практике - инструментальной и культурологической.

Инструментальная сторона предполагает своеобразную технологию учета индивидуальных, по преимуществу когнитивных, особенностей личности. Особенности развития памяти, внимания, мышления и даже обучаемости учитываются педагогами в достаточно полном объеме, но на уровне методики, а не модели процесса обучения в целом и учения, в частности.

Принципиальное отличие культурологического подхода от инструментального заключается в том, что его исходная задача сориентирована на уникальность конструирования личностью собственного мира, на обеспечение условий для развития и функционирования учащегося как субъекта учебной деятельности, заинтересованного в самоизменении и способного к нему. Вводимое нами уточнение позволяет поставить и вопрос о разведении субъектно-ориентированного и личностно-ориентированного обучения.

Различение субъектной и личностной педагогики на уровне рефлексии ее оснований в теории и методологии педагогики не осуществлялось.

Под субъектной педагогикой мы имеем ввиду те теоретические и практические разработки, в которых акцент при организации деятельности учащихся делается на их самостоятельность, активность (от воспроизведения действий по образцу, алгоритму до квазиисследования) в операционально-техническом плане. Смысловая, ценностно-эмоциональная сфера личности, ее задействование и развитие в такого рода образовательных системах представлены либо как "побочный продукт" деятельности учащегося (на уровне переживания опыта удовольствия, радости от самостоятельно выполненной успешной деятельности), либо ограничивается исключительно познавательной сферой (мотивация, эмоции, значимость "шевеления мозгами"), хотя последнее и немало важно само по себе для становления и развития смысловой сферы личности. Но именно важность, значимость и реальная включенность данной (операционально-технической) стороны деятельности в становление собственно личностных новообразований и вводит часть педагогов в заблуждение относительно ее единственности и приоритетности в развитии личности вообще.

В личностно-ориентированной педагогике акцент делается на развитии личностного отношения к миру, деятельности, себе. Это предпола-

гает не просто активность и самостоятельность, но обязательно субъективную активность и самостоятельность. Если в субъектной педагогике учащийся выступает как бы проводником идей учителя, то в личностной - он творец и создатель себя и собственной деятельности. Его действия в этом случае выступают как то, что должно подвергнуться экспертизе не столько в плане верификации, сколько на легитимность и достоверность личностной позиции.

Смысл деятельности, иерархия оценок, развитие рефлексии, самостоятельности как субъективного образования (наличие личной позиции) и т.д. являются главными ориентирами личностно-ориентированного образования. Только в личностной педагогике появляется "надситуативная активность" (В.А.Петровский), в субъектной педагогике вершина творчества - "перенос" усвоенного знания в новую ситуацию.

Культурологические системы образования в своей основе имеют некоторые мировоззренческие или достаточно общие конкретно-научные представления о сущности человека и особенностях вхождения его в культуру.

Инструментальные системы в своей основе, как правило, имеют тот или иной конкретный метод (в предельно широком понимании этого термина), найденный в практике и составляющий основу определенной педагогической технологии.

Условно некоторые из педагогических систем в отечественной педагогике, на наш взгляд, можно разделить на четыре группы, основаниями для выделения которых служат, с одной стороны, их ориентированность на личностную или субъектную педагогику, а с другой стороны - уровень их методологической проработанности: культурологический или инструментальный. Типологически это представлено в табл.1.

Таблица 1. Типология основных педагогических систем.

	культурологические	инструментальные
личностно-ориентиров.	Ш.А.Амонашвили В.С.Библер	Л.В.Занков
субъектно-ориентиров.	Д.Б.Эльконин- В.В.Давыдов	В.Ф.Шаталов, С.Н.Лысенкова, Е.Н.Ильин, В.Г.Хазанкин, И.П.Волков и др.; ТРИЗ; П.Я.Гальперин-Н.Ф.Талызина

Отнесение какой-либо педагогической системы или подхода к определенному типу носит условный характер и выполняет лишь роль ориентировочной основы в понимании современных систем обучения и вычленении специфики личностно-ориентированных педагогических систем. С этой точки зрения специфика личностно-ориентированного обучения - в нацеленности данного типа обучения на создание условий

для учащихся, в которых они имеют возможность создавать себя, осуществляя акт культурного утверждения себя в мире. Технологически - это школа диалога личностей, за каждой из которых стоит определенная культура (и в этом смысле это, одновременно, и школа диалога культур в широком смысле этого понятия). Психологически это означает, что личностно-ориентированное обучение в качестве "своего" результата имеет сформированность у ученика: самостоятельности в суждениях, внутреннюю независимость, самоконтроль, способность к рефлексии и др., т.е. качества, которые характеризуют активность личности по организации "своей жизнедеятельности". Именно на этом уровне "стирается" грань между обучением и воспитанием: речь идет о формировании качеств свободной личности, ее духовном развитии, где уже совершенно определенно можно говорить об отсутствии каких-либо образцов и эталонов для заучивания. Другими словами, личностно-ориентированное воспитание (Е.В.Бондаревская) и личностно-ориентированное обучение имеют общие цели, общие методологические основания, общие принципы. Их различие обнаруживает себя лишь на уровне содержания и конкретных технологий.

Собственно дидактический аспект в личностно-ориентированном обучении, по-видимому, заключается в особой центрации образования на развитии интеллекта учащихся, их познавательных способностей и креативности.

Таким образом, теоретико-методологический анализ литературы позволил зафиксировать содержание понятия "личностно-ориентированное обучение", связав его с педагогической деятельностью, ориентированной на создание условий для максимальной реализации личностного потенциала учащихся. В первой главе диссертации показаны модификации трактовок данного понятия в истории отечественной дидактики и их детерминированность конкретно-историческими условиями развития педагогики. Показано, что логика традиционной школы в теоретическом плане реализовывала схему "личность-интеллект-мышление-знание" и в своих конечных звеньях полностью утрачивала личностную ориентацию.

В этой части работы вычленена специфика дидактического аспекта личностно-ориентированной педагогики, которая связана с развитием творчества, интеллектуальной самостоятельности учащихся, мотивации и ценностного отношения к миру.

Впервые в педагогике разведены представления о субъектно- и личностно-ориентированном обучении.

В качестве теоретической основы дальнейшей разработки проблем нашего исследования обозначен тип обучения, характеризующийся как личностно-ориентированный по направленности и развивающий - по сути.

Вторая глава - *"Методология, теория и практика педагогического проектирования"* - посвящена исследованию вопросов педагогического проектирования и характеристике сущности педагогической технологии.

В первой части главы педагогическое проектирование рассматривается как разновидность социальной технологии и как категория дидактики.

Вплетенное в ткань непосредственного планирования и организации учебно-воспитательного процесса проектирование как категория дидактики лишь в последнее время осмысливается в этом качестве.

В рамках познавательной парадигмы организации обучения мышление проектировщика осуществляется в рамках кибернетической или системотехнической его модели, если говорить в терминах методологии проектирования. Содержание такого мышления представляют обычно как эвристический выбор одной из возможных альтернатив решения какой-либо задачи. (Практика обобщения передового опыта с задачей создания банка передовых идей или методических находок из этой области).

Означает ли сказанное, что в рамках познавательной парадигмы вообще невозможно проектирование подлинного (не сводимого к росту информационной обеспеченности) развития личности? На наш взгляд, в ее рамках можно лишь приблизиться к этому, причем в двух вариантах, аргументы каждого из которых нередко служат основанием заявлений об организации в рамках познавательной парадигмы личностно-ориентированного обучения.

Первый из них мы условно обозначаем как косвенное проектирование. Развитие личности в нем оказывается побочным продуктом реализующейся учебной деятельности, целью которой является усвоение определенных знаний и образцов (способов) деятельности. Но оказывается, что освоить их можно, если учебные задачи, представляющие их, подобраны в соответствии с возможностями учащихся.

Именно таким преимущественно путем и обеспечивала традиционная школа развитие, в частности, познавательных способностей и на этой основе - личностное развитие.

Второй вариант связан с вычлениением некоей общей основы в логике развития знания и логике развития личности. Границы познавательной парадигмы не преодолеваются, но акцент переносится с эталона на генезис получения этого эталона как основу организации учебной деятельности. Дидактически такой подход оправдан общими соображениями о том, что педагог, объясняя, в той или иной степени воспроизводит (и задает) логику развития знания, а ученик, не имея знания до начала знакомства с ними, эти знания получает, т.е. "развивает", "выращивает" их в себе.

В личностно-ориентированной парадигме принципиально меняется категориальный характер объекта проектирования (педагогической сис-

темы): он превращается из "вещи" в социально - морфологическую систему, наделенную процессами функционирования и развития как в целом, так и в отдельных ее частях (субъект учения).

Что же нового привносит такая парадигма в содержание категории проектирования?

Во-первых, в личностно-ориентированном обучении нет норматива, относительно которого оценивается характер развития личности. Однако ориентиры его организации имеются. Они задаются в двух вариантах: а) как указание на минимум, который необходимо освоить для обеспечения адекватного вхождения в культуру, и б) как выбор технологии обучения "по результатам"

Во-вторых, проектирование технологии личностно-ориентированного обучения характеризуется: а) учетом типа (не уровня!) психического развития учащихся; б) разработкой адекватных дидактических средств, учитывающих возможность формирования на их основе индивидуальных способов деятельности (учебной работы), с одной стороны, а с другой позволяющих ученику выбирать способы работы для развития (становления) деятельности; в) разработкой адекватной системы тестирования сформировавшихся у ученика способов деятельности и особенностей личности; г) учетом возможностей, индивидуального стиля и опыта педагога для работы в определенном "технологическом" режиме; д) переносом акцента с разработок традиционных методических рекомендаций для учителя по предмету на разработку обобщенной ориентировочной основы организации обучения.

В-третьих, проектирование личностно-ориентированное обучения акцентирует внимание на анализе вариантов создания оптимальных условий для усвоения учащимися таких способов деятельности, которые составляют основу творческой самореализации учащегося в предметном материале. Осуществление этих действий зависит от способности к рефлексии, к целеполаганию, к планированию, к моделированию и т.п.

Именно эти способы учебной деятельности "завязаны" на мотивацию, ценностное отношение к изучаемому материалу и способам деятельности, осмысленность учебной деятельности, ее эмоциональную насыщенность. В самом деле, способность к рефлексии не может быть сформирована вне и независимо от потребности найти и понять основания собственной деятельности. Способность к целеполаганию связана с точностью анализа ситуации и иерархизацией ее значимых факторов. Способность к планированию предполагает самостоятельность и способность выбирать.

Результатом методологической проработки вопросов проектирования выступает модель деятельности проектирования, представляемая обычно либо в виде онтологической схемы, либо, что более близко педагогике, в виде алгоритма деятельности (действий, процедур) проек-

тирования. Причем, образцы подобных алгоритмов могут быть заданы на разных уровнях. Так, например, В.И.Гинецинский предлагает обобщенный алгоритм проектирования педагогической системы, а в теории планомерного формирования умственных действий общая схема интериоризации, по сути, представляет из себя алгоритм проектирования учебной деятельности (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина, И.И.Ильясов, В.Я.Ляудис, З.А.Решетова, Т.В.Габай и др.).

Другим вариантом проектирования учебной деятельности являются работы Ш.А.Амонашвили, В.Ф.Шаталова, И.П.Волкова, С.Н.Лысенковой, Е.И.Ильина и др. В работах названных авторов, которые по жанру тяготеют к научно-популярной публицистике, представлены своеобразные описания-проекты учебного процесса, где есть субъект учения, работа с которым трудно операционализируема, а ее рефлексия - скорее обозначение некоторой области совместной деятельности ("со-бытие"), определенная организация которой дает развивающий эффект.

Результатом осмысления подходов к организации и осуществлению педагогического проектирования явилась его авторская схема:

1. Определение цели проектирования (целеполагание).
2. Выяснение системы педагогических факторов и условий, влияющих на достижение цели (ориентировка).
3. Описание педагогической действительности, подлежащей проектированию (диагностика исходного состояния).
4. Фиксирование (выбор) уровня и оперативных единиц педагогического мышления для принятия решений по созданию проекта (рефлексия).
5. Выдвижение гипотез о вариантах достижения цели и оценка вероятности их достижения в конкретных условиях (прогнозирование).
6. Построение конкретной модели (проекта) педагогического объекта (моделирование).
7. Построение методики измерения параметров педагогического объекта (экстраполирующий контроль).
8. Реализация проекта (внедрение).
9. Оценка результатов осуществления проекта и сравнение их с теоретически ожидавшимися (оценивание).
10. Построение оптимизированного варианта конкретного педагогического объекта (коррекция).

Данная схема специфицирована относительно проектирования в системе личностно-ориентированного обучения.

В контексте анализа методологии проектирования систем личностно-ориентированного обучения в целом подчеркнуто, что для данной системы проектирование связано с определением общей стратегии развития образовательного учреждения, с одной стороны, а с другой - с разработкой основ проектирования конкретных учебных ситуаций.

Во второй части главы представлен анализ наиболее интересных и значимых для педагогической теории работ по определению понятия "педагогическая технология" (ПТ) (В.П.Беспалько, В.Ф.Башарин, В.И.Боголюбов, В.Гузеев, М.В.Кларин, В.М.Монахов, Ф.Янушкевич и др.) и рассмотрены основания проектирования "технологии" личностно-ориентированного обучения.

В самом общем виде трактовку понятия "педагогическая технология" в дидактике можно свести к трем основным точкам зрения.

1. Педагогическая технология (ПТ) отождествляется с формой организации учебного процесса (без дифференциации формы как способа обучения и, например, как системы взглядов на характер управления процессом обучения). По этой трактовке ПТ к ним относят: модульное обучение, КСО, контекстное обучение и др.

2. Второй вариант трактовки ПТ может быть представлен подходом В.Ф.Башарина, выделившего три уровня, на которых можно вести обсуждение данного понятия: методологический (на котором родовое понятие ПТ представляет собой педагогическую категорию), уровень обобщенных ПТ (на котором ПТ дифференцируются по сферам: воспитание, обучение и общение) и уровень конкретных ПТ (здесь ПТ представлены как образцы творческой педагогической деятельности).

3. Третий вариант связывает сущность ПТ с оптимальным выбором методов (объяснительно-иллюстративный, проблемный, программированный и т.д.) и форм (рассказ, беседа, семинар, самостоятельная работа и т.д.) для получения максимального результата в конкретных условиях обучения.

Общим для всех подходов является трактовка ПТ как рационально организованной деятельности, характеризующейся определенной последовательностью операций и оснасткой, позволяющей получить результат с наименьшими затратами.

Методологически такое понимание ПТ можно представить следующим образом: а) педагогическая технология в них рассматривается как категория дидактики; б) педагогическая технология как категория раскрывается через анализ ее на определенном уровне обобщения; в) осуществляемая на этих уровнях интерпретация содержания педагогической технологии позволяет трактовать педагогическую технологию и как категорию "прикладной дидактики"; под "прикладной дидактикой" понимается практика организации обучения в соответствии с определенными теоретическими представлениями; г) как категория "прикладной дидактики" педагогическая технология интерпретируется либо в методическом варианте (формы и методы), либо в варианте описания индивидуальной творческой деятельности (В.Ф.Шаталов, Н.П.Гузик, Е.Н.Ильин и др.); д) субъекты учебного процесса "представлены" в трактовках педагогической технологии только в варианте описания индиви-

дуальной творческой деятельности, в остальных вариантах (и на уровнях) трактовки - на уровне методологии психодидактики.

Выделенные характеристики и особенности позволяют так определить **"педагогическую технологию"** в рамках личностно-ориентированного обучения: **это специфическая индивидуальная (авторская) деятельность педагога по проектированию учебной деятельности и ее практической организации в рамках определенной предметной области с ориентацией на тип психического развития учащихся и учет личных возможностей.**

Такая трактовка педагогической технологии предполагает, что основой ее разработки может быть только некая обобщенная схема авторского проектирования процесса обучения.

Двусторонняя "личностность" ситуации обучения позволяет уточнить и содержание понятия **"личностно-ориентированное обучение"**, трактуя его, как такой тип обучения, в котором организация взаимодействия субъектов обучения в максимальной степени ориентирована на их индивидуальные особенности и специфику личностно-предметного моделирования мира.

Подчеркивание специфики личностно-ориентированного обучения требует развернутого анализа психологических особенностей присвоения (оспособления) учеником учебного материала, что слабо проработано в педагогике и педагогической психологии. Исключение составляют работы, выполненные в русле теории планомерного формирования умственных действий и понятий (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина и др.).

Обучение в рамках теории планомерного формирования рассматривается как процесс управления интериоризацией. Закономерности "перехода и свертывания", намеченные теорией, многократно проверены на различном материале. Результаты этих изысканий подтвердили правомерность теоретических представлений. Однако интериоризация является скорее обозначением некоторого общего принципа освоения учащимися материала (конечно, все интериоризуется, конечно, в этом принимает участие речь, как специфически человеческое образование и т.п.) и не снимает вопроса о конкретных механизмах, обеспечивающих развитие и функционирование личности, включая и процессы оспособления ею учебной деятельности.

Теоретической основой разработки подобной модели механизмов может выступать категориальная схема "процесс-механизм", предложенная Г.П.Щедровицким. Используя ее, мы разработали модель механизмов развития и функционирования личности, в состав которой вошли рефлексия, персонализация и стереотипизация.

Рефлексия рассматривается как деятельность по освоению оснований собственной деятельности. Персонализация связана с выявлением

и публикацией экзистенциальной сущности человека. Стереотипизация как механизм обеспечивает сравнение и вписывание личности в общепринятые (или общие) нормы и способы поведения и деятельности.

Собственно педагогический подход к использованию разработанной нами модели личностных механизмов заключается в том, что рассматриваемые в модели механизмы позволяют уточнить возможные основания классификации учебных предметов в контексте организации лично-ориентированного обучения. Так, в отличие от традиционного деления предметов на естественно-научные, физико-математические и гуманитарные в настоящей работе предлагается классификация, основанная на таком критерии, как "способ подачи-оспособление", т.е. в основании мы попытались отразить единство и взаимообусловленность дидактического препарирования учебного материала и особенностей его освоения учащимся.

Оказалось возможным выделить три группы предметов, которые условно мы обозначили как структурно-ориентированные, позиционно-ориентированные, смысло-ориентированные. Названия достаточно условные и номинальные, не претендующие на логическую строгость. В педагогике предпринимались попытки аналогичной классификации учебных предметов в работах В.В.Краевского, И.Я.Лернера, В.С.Цетлин, где выделялись предметы, в которых учащиеся осваивают основы наук, определенные области человеческой деятельности или приобретают опыт эмоционально-оценочного отношения к действительности.

Общее психолого-педагогическое содержание каждой группы предметов заключается в преимущественной ориентации на возможности этого знания быть представленным именно таким образом (например, по основанию аксиоматика-феноменология) и наличие таких личностных механизмов у ученика, которые бы "резонировали" учебному материалу и деятельности по его поводу.

Предложенная группировка учебных предметов задает определенный контекст организации обучения, его комплексно-методического оснащения и психологические акценты, которые более точно реализуют идею лично-ориентированного обучения.

Так, смысло-ориентированный способ организации обучения предполагает создание условий для вчувствования, проживания, переживания, т.е. тех условий, системообразующим фактором для которых выступает механизм персонализации ("я-в-мире). По методу организации учебной деятельности это эмоционально-личный поиск смыслов, выработка и проживание ценностных отношений (М.В.Кларин).

Группу смысло-ориентированных предметов составляют литература, все предметы искусства. Со стороны субъекта учения освоение предметов данной группы предполагает вчувствование, вживание в предмет,

пере-живание (Ф.Е.Василиук) ситуации, причем, с акцентом не столько ощутить, например, автора, сколько через него ощутить себя.

К предметам, освоение которых строится на структурно-ориентированной основе (под последним мы подразумеваем возможность жестко и однозначно - для учебного (!) предмета - задать схематизм его организации, связанный, как правило, с аксиоматикой, типичные алгоритмы его презентации и освоения), относятся не только математика, физика, но и химия, география, биология и др., которые по традиционной классификации относятся к другой группе предметов.

Освоение блока аксиоматических дисциплин предполагает создание условий для развертывания логики, рефлексии, отражения по типу "мир-во-мне" Системообразующим фактором в данном случае выступает механизм рефлексии. Психологически и методически акцент делается на интериоризации, тогда как в первом случае - на экстериоризации. По методу организации учебной деятельности это "квазиисследовательский" (В.В.Давыдов) поиск "нового" знания.

К предметам группы "позиционно-ориентированных" относятся история, родной, иностранный язык, юриспруденция и др., т.е. предметы, которые "приемлют" в своем изложении многозначность позиций, неоднозначность трактовок, определенную "размытость" утверждений и объемов используемых понятий и др. По методу организации учебной деятельности это коммуникативно-диалоговый и моделирующий поиск инструментальных ориентиров к имитируемой реальности (М.В.Кларин).

Предложенная общая модель софункционирования личностных механизмов оказалась весьма конструктивной не только для "личностной" классификации учебных предметов, но и для уточнения параметров личностной развитости и целевых ориентиров при организации личностно-ориентированного обучения.

Так, параметрическое описание рефлексии вполне обоснованно может быть осуществлено в терминах самостоятельности, способности к содержательному анализу, планированию собственной деятельности, осознанности ее оснований. Механизм персонализации предполагает личностное видение ситуации, что параметрически выражается в особенностях иерархизации ценностей, структурности и устойчивости мотивации, ее направленности и т.п. Стереотипизация тесно связана с позиционным определением личностного отношения к ситуации: с точки зрения технологии - это диалог личностей, а параметрически - это описание характера и особенностей общения, способности личности слушать и слышать, уметь принимать иную точку зрения, аргументировать и отстаивать свою, быть критически конструктивной и т.д.

Предложенная классификация учебных предметов, данное нами определение педагогической технологии и уточненное определение личностно-ориентированного обучения позволяют дать обобщенную ориен-

тировочную схему алгоритма разработки технологии обучения. (Порядок перечисления действий педагога не является строго заданным).

1. Формулировка диагностической цели обучения в терминах характеристик субъекта учения.

2. Определение типа психического развития учащихся.

3. Выбор или разработка программы курса обучения относительно типа психического развития учащихся (см., например, В.Д.Шадриков, Р.Б.Ткачук "Физика по способностям").

4. Выбор методов и средств, адаптированных относительно типа развития учащихся и с ориентацией на предметно-специфическое содержание.

Предметно-методическое представление возможной организации обучения для того или иного типа учащихся должно рассматриваться лишь как отправная точка для начала работы с ними. Общая методология организации личностно-ориентированного обучения предполагает, что по мере освоения учебных предметов и соответствующих способов деятельности внутри предметного знания осуществляется переход к иной - более сложной - организации их учебной деятельности.

Реализация данного этапа разработки технологии не должна рассматриваться как организация только интеллектуальной деятельности учащихся. Характер самостоятельности, особенности взаимоотношений с учителем, форма реализации и др. - все это направлено на формирование личностного отношения к учению, ориентировано на создание поля востребования личностного потенциала учащихся.

1. Предметно-специфическое "модулирование" методов и форм передачи знаний и опыта деятельности. Речь идет о необходимости учета специфики предмета как относящегося к одной из групп: "структурно-", "позиционно-" или "смысло-ориентированных"

2. Индивидуализация педагогической технологии за счет выбора личностно значимых, хорошо освоенных и адекватных индивидуальному стилю методов и приемов обучения.

3. Разработка средств диагностики процесса оспособления учащимися учебного материала и характера их развития.

Последний вопрос (о средствах диагностики) требует особого обсуждения, поскольку в нем концентрированно выражается общая ориентация организации обучения и его результативность.

В настоящее время существуют многочисленные способы диагностики развитости различных сторон личности. В педагогике преобладает ориентация на тесты успешности, в которых "личностная компонента" представлена уровнем индивидуального освоения учебного знания. Интерпретация результатов диагностики основывается на выявлении характера отклонения индивидуальных показателей от среднестатистической нормы.

Личностно-ориентированное обучение предполагает иную стратегию диагностики, направленную на определение индивидуальных особенностей личности учащихся. Ее характеризует отказ от статистически-нормативной интерпретации, акцент на динамику личных достижений и социально-психологические нормативы.

Методология нашего подхода в диагностике ориентирована на отказ от аддитивности результатов оценки различных сторон психической деятельности учащихся. Основой интерпретации результатов диагностики является типологический подход, суть которого в поэтапном сопоставлении результатов диагностики отдельных сторон личности учащегося. Эта методология определяет и дифференциацию детей, и выбор соответствующей уровню педагогической технологии. Повторная диагностика позволяет определить направление "индивидуального дрейфа" по типам и тем самым, оценить эффективность выбранной стратегии обучения для данного учащегося с точки зрения ее личностной направленности.

В диссертации предлагается вариант разработки критериально-ориентированных тестов (КОРТ), которые призваны выполнить роль интегрированной оценки развитости учащегося. Он основывается на предположении, что состав теста должен быть таким, чтобы тест мог диагностировать характер оспособления ("взятия", освоения учеником материала, умения применять усвоенные навыки в новых условиях, видение его значимости и ценности и т.п.) учебного материала учеником, с одной стороны, а с другой - отвечать на вопрос: а что из учебного материала конкретно оспособлено? Для этого мы предложили содержание теста определять в соответствии с его местом на координатной плоскости, оси которой условно обозначили как "психологическая" (ось абсцисс) и "предметная" (ось ординат). Для простоты изложения воспользуемся иллюстрацией:

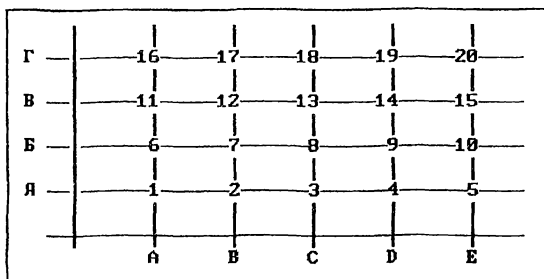


Рис.1. Схема разработки критериально-ориентированных тестов.

На оси абсцисс буквами обозначены варианты "психологического освоения" материала, составляющего основу личного опыта учащегося.

А - материал освоен на уровне узнавания;

В - материал освоен на уровне припоминания;

С - материал освоен на уровне, позволяющем решать задачи комбинаторным способом;

Д - материал освоен на аналитическом уровне;

Е - материал освоен на творческом уровне.

На оси ординат представлен учебный предмет сквозь "методологическую призму" возможного анализа уровней его организации и материала, подлежащего освоению.

А - уровень знаний /факты, законы и т.п./;

Б - уровень предметно-специфической и общелогической организации материала;

В - уровень методологической организации материала;

Г - уровень, определяемый мировоззренческой составляющей организации материала.

На пересечении координат осей задается система тестов (1-20). Подобная организация теста позволяет "внутри"-изучения предметного интеллекта приблизиться к выявлению характера личностного развития. Так, выбор учащимся в ситуации тестирования заданий творческого характера косвенно свидетельствует о развитости у него познавательной потребности; умение ориентироваться в методологии предмета говорит о сформированности рефлексии; способность выражать мировоззренческую суть предметной проблемы говорит о потенциальной возможности выражать свою и видеть чужие позиции и т.д. Последние две характеристики личностного развития составляют основу диалогического общения. По характеру решения тестовых задач смысло-ориентированной группы предметов можно судить о ценностных предпочтениях, нравственных ориентирах учащихся. Конечно, и эта оценка во многом носит косвенный характер и поэтому должна дополняться результатами других методов оценки: наблюдения, экспертной оценки педагога, самооценки учащихся и т.д. Однако она имеет и ряд преимуществ: а) в силу не прямой оценки личностных качеств в ней исключены "конформистские наслоения"; б) поскольку система тестов разрабатывается для каждой предметной области, создается возможность перепроверить "впечатления" об уровне и характере личностного развития; в) система тестов позволяет максимально индивидуализировать диагностику.

Общим итогом второй главы, завершающей теоретическую часть нашей работы, следует считать: а) уточнение содержания и определение понятия личностно-ориентированного обучения, б) определение понятия педагогической технологии, в) разработку оригинального алгоритма проектирования авторской педагогической технологии в контексте

и на основе методологии личностно-ориентированного обучения, г) создание особой системы критериально-ориентированного тестирования, результаты которого могут быть целенаправленно использованы для разработки технологий личностно-ориентированного обучения.

Проектирование как дидактическая категория получила свое развитие в уточнении специфики проектирования личностно-ориентированного обучения: ориентация на тип (не уровень!) психического развития учащихся; учет при организации ситуации обучения особенностей проявления таких личностных механизмов, как персонализация, рефлексия и стереотипизация через разработку особенностей предметно-специфической презентации особым образом классифицированных учебных предметов; включение в проектную деятельность педагога его личностных особенностей; рассмотрение этапа реализации проекта не как "внедрения теории в практику", а как заключительного этапа проектирования, на котором осуществляется "доопределение" элементов проекта.

В третьей главе - "Экспериментальный поиск путей и способов организации личностно-ориентированного обучения" представлены опытно-экспериментальные исследования по проверке и уточнению исходных теоретических посылок о сущности личностно-ориентированного обучения, характере и специфике его проектирования и технологии организации.

В исследованиях принимали участие педагоги и психологи СШ №5 г.Радужного, СШ №№ 3 и 5 г.Мегиона, СШ №№ 1 и 5 г.Лянтора, СШ №№16, 20, 32, инженерно-педагогического колледжа, вечерней средней школы №16 г.Тюмени. Всего в работе по различным направлениям активно было задействовано около 40 педагогов и психологов и до 2500 учащихся.

Первая часть констатирующая экспериментальной работы была связана с изучением готовности педагога к разработке авторской педагогической технологии в соответствии со спецификой личностно-ориентированного обучения.

Посещение и анализ уроков, беседы с опытными и начинающими учителями показали, что 84% из них считают, что у них есть "индивидуальная педагогическая технология", которая, по их мнению, достаточно неплохо обеспечивает развитие учащихся. Именно развитие!

Большинство опрошенных учителей подчеркивают, что у них есть именно "индивидуальная" педагогическая технология, всячески уходя от обсуждения понятия "авторская" или "личностная". Нам представляется, что дело здесь не в личной скромности опрошенных, а в неосознанном ощущении того, что "авторская" технология нечто большее, чем "индивидуальная". Это ощущение как раз и проводит грань между индивидуальным методическим арсеналом, сориентированным в значительной степени на предмет и возможности самого учителя (ученик здесь

представлен в качестве объекта методических манипуляций учителя) и авторской (личностной) педагогической технологией, в которой наличествует не приоритетность, но "педагогическая паритетность" учителя-ученика-предмета.

Наше предположение о характере трактовки сущности авторской педагогической технологии было уточнено в специальной части исследования, посвященной более детальной самооценке педагогами своей деятельности на основе специально разработанного инструментария. В данной части исследования приняли участие 119 педагогов. Анализ ответов респондентов дает такую "картинку" особенностей рефлексии педагогов.

1. По результатам "Общей самооценки учителя" складывается впечатление, что учителя нацелены на школьника, стараются учесть все условия, благоприятствующие его успешному учению, но не владеют **технологией** выбора средств для достаточной индивидуализации обучения.

Настоящий вывод следует как из ранжирования блоков самооценки качеств (блок "Индивидуализация обучения" - на последнем месте), так и из ранжирования всех характеристик, предлагавшихся для самооценки. Такие характеристики, как "Подбор методов и форм", "Дидактико-методическое обеспечение предмета", "Планирование и организация урока" "Осуществление дифференцированного обучения" занимают места с 16 по 20 в списке из 20 характеристик.

Нацеленность же учителей на школьников определяется их стремлением к созданию атмосферы сотрудничества, психологического комфорта для учащихся и косвенно - достаточно высокой "включенностью" педагогов в профессию.

2. Педагоги более ориентированы на сам предмет и его препарирование как бы вне зависимости от учащихся, их возможностей оспособить предлагаемое им знание (сравните данные теоретического анализа, представленные во второй главе).

В "Самооценке учителем урока" самооценка результативности урока по таким показателям, как "активность учащихся", "уровень интереса", "развивающий эффект урока", "включенность в работу всего класса" оказывается самой низкой (6,88 балла по 10-балльной шкале) среди остальных и это при том, что педагоги склонны очень высоко оценивать "адекватность содержания материала и его организации в контексте урока уровню обученности школьников" (8,1 балл по 10-балльной шкале) и выбор "методов и приемов работы на уроке" (7,6 баллов).

3. Интересен поэлементный анализ самооценки организации конкретного урока:

а). По мнению педагогов в содержательном аспекте лучше всего им удается "четко, конкретно и лаконично формулировать цель урока", хотя

20% опрошенных считают "постановку целей" необязательным этапом урока.

Хуже всего в содержательном плане педагогам удастся а) отобрать материал в соответствии с типом психического развития учащихся, б) структурировать материал, в) учесть его сложность для учащихся.

б). Отбор методов и приемов педагогами опять же лучше удастся в отношении темы урока и хуже - их "обеспечение" "адекватным (для учащихся) дидактическим материалом"

4. С приведенными выше данными перекликаются и результаты опроса по анкете "Самооценка организационно-методической стороны срока" По оценкам педагогов, в среднем исходный замысел урока реализуется ими на 68,6%.

Что же упускают из виду педагоги при разработке авторской педагогической технологии?

По самооценке учителей сложнее всего создавать условия на уроке для развития "рефлексивных способностей учащихся", для "стимулирования творческой деятельности учащихся", для развития "уровня произвольности"

Их же основные усилия направлены на создание условий, при которых обеспечивалась бы "работоспособность" учащихся, сохранялось бы "внимание" и поддерживался бы "интерес"

Организация условий на уроке своеобразно связана с представлениями педагогов об особенностях развития учащихся. С одной стороны, педагоги считают, что организацию учения школьников они осуществляют с ориентацией на знание их "обучаемости" и "уровня знаний", а с другой - они испытывают затруднения в учете "темпа психической деятельности учащихся" и их "когнитивного стиля"

Противоречивость самооценок различных сторон организации (а она, очевидно, отражает некоторую реальность) учебного процесса проявляется в оценке педагогами того, насколько "понимают", "знают" и "мыслят" учащиеся всех параллелей средней школы. Для удобства сравнения результаты оценок педагогов представлены в табл. 2 (по 10-балльной шкале):

Таблица 2.

классы				
	5	6	7	9
"понимают"	8	6.6	—	7.8
"знают"	7	6.4	6.3	6.4
"мыслят"	7	6.2	5.9	5.7

Обратим внимание на динамику следующих показателей: если взять цифры 5-х и 9-х классов, то основные потери идут по линии развития мышления (потери "понимают" - 0,2 балла, "знают" - 0,6 балла, "мыслят" 1,3 балла). А если сопоставить цифры этих же параллелей по соотношению показателей внутри них, то оказывается, что в 5-ом классе "знают" и "мыслят" "одинаково" (по 7 баллов), а "понимают" еще лучше (8 баллов), то в 9-ом классе эта пропорция существенно меняется: "мыслят" уже только на 5,7 балла (10-балльная шкала), "знают" - на 6,4 балла, а "понимают" - на 7,8 балла.

В общем плане названные цифры уже настораживают, но что за ними может стоять с точки зрения организации и содержания учебного процесса? Если не ограничиваться сентенцией о том, что надо усиливать развивающий потенциал учебного процесса, а сопоставить все три "потери", динамику "внутри-параллельной" пропорции, а также вспомнить, что было сказано выше о самооценке педагогами различных сторон их деятельности, то напрашивается вывод: дети неплохо все понимают, но **плохо организована отработка усвоения учебного материала**, обеспечивающая знание и мышление, с одной стороны, а с другой - возможно, что **объяснение нового строится на неадекватной для учащихся ориентировочной основе** и, схватывая и понимая все со слов учителя, они не имеют существенных опор для самостоятельной интериоризации знаний и способов мышления. Причем, обе причины могут иметь "общий корень" - невосприимчивость и объяснения, и отработки в тип психического развития учащихся.

Возможна и третья причина: система отработки плохо дифференцирована относительно содержательной и процессуальной сторон учебного знания, т.е. **способы мышления вплетены в ткань предметного содержания, их рефлексия не осуществляется и соответствующие этому действия не отрабатываются.**

Таким образом, самооценка учителями своей деятельности подтверждает и уточняет теоретический анализ по выделению значимых компонентов организации личностно-ориентированного обучения:

а) отбор содержания материала зависит от типа психического развития учащихся, но сам тип может определяться по-разному и в этом смысле очень важна методология организации диагностики;

б) выработка педагогической технологии работы с тем или иным типом психического развития зависит от ряда факторов, среди которых главными являются факторы, регулирующие адекватное "заземление" содержания образования на этапы освоения учеником учебного материала: уяснение, отработка и т.д.

в) важным условием организации личностно-ориентированного обучения оказалась возможность и способность педагога презентировать ученикам содержание обучения. Анализ и сопоставление полученных самооценок показал, что часто преподаватели знают и могут "препарировать" предмет, но испытывают большие затруднения в учете того, а как же его еще "модифицировать" и с учетом особенностей психологии освоения его учащимися.

Вторая - конструктивная - часть нашей экспериментальной работы связана с организацией деятельности педагогов по разработке и опробованию авторских педагогических технологий под тип психического развития учащихся и с учетом особенностей предмета в нашей классификации.

"Доведение" теоретических представлений об основах разработки педагогической технологии, изложенное выше в виде алгоритма ее проектирования, до уровня практического осуществления идет прежде всего по линии операционализации и конкретизации действий по определению типа психического развития учащихся, способов и типов психолого-дидактического представления предметно-методической стороны организации обучения, вариантов совмещения типа развития и типа обучения.

С методической точки зрения, в разработке педтехнологии выбор основных характеристик предметно-методической презентации учебного предмета - один из наиболее значимых шагов. Предположим, что мы выбираем характеристики структурно-ориентированных предметов. Ориентация в данных предметах на "всеобщее" при разработке содержания учебного предмета означает, что осмысление его содержания по сути есть познавательный акт, результатом которого должно стать "безличное (всеобщее) знание". Это не означает, что при освоении знаний предметов данного класса нивелируются личностные особенности учащихся. Напротив, это обязательно учитывается, но в данном случае речь идет о знании как таковом, его способе существования.

Соотношение предметно-специфического, общелогического и предметно-личностного в осмыслении объектов познания несколько с иной стороны фиксирует тот же самый факт. Предметно-специфическое в совокупности с общелогическими способами организации знания составляет основу организации знания в структурно-ориентированных предметах, практически сводя на нет предметно-личностное его видение. (Нет математики Иванова, Петрова, Сидорова, но есть литература Иванова, Петрова, Сидорова).

Проблемность в содержании предметов данного цикла носит "операционный" характер, т.е. характеризуется в основном через наличие или отсутствие способов решения проблемных ситуаций. Крайности здесь жесткий алгоритм решения и отсутствие каких-либо готовых, заранее заданных способов решения (творчество). "Связующим" звеном

(особенно в педагогической практике) этих крайностей выступают эвристические способы решения.

Специальной отработки при организации обучения предметам данного типа требует логика мышления. Последовательность, аргументированность и обоснованность высказываний и решений в структурно-ориентированных предметах составляют основу их организации и основу их освоения.

По характеру управления со стороны педагога обучение этим предметам преимущественно ориентировано на формирование знаний и способов деятельности и на этой основе - самостоятельности, рефлексии, мотивации (прежде всего познавательной).

Учебную деятельность в оптимальном для учащегося режиме можно было бы охарактеризовать как "квазиисследование", т.е. как деятельность, воспроизводящую в своих основных чертах логику получения знания. Правда, "получение знаний" здесь не обязательно должно проходить тернистый путь познания, а осваивать эту логику можно в "чистом виде". Ведущим отношением для учащегося является его отношение (субъект) к познаваемому (объект).

Объяснение материала в рамках структурно-ориентированных предметов может строиться либо в рамках индуктивной логики, либо - дедуктивной. Причем, здесь, по-видимому, нет смысла ломать копья о предпочтительных вариантах логики. Ее выбор во многом определяется как возможностями самого предмета быть представленным, например, некоторой "клеточкой", исходным отношением, с одной стороны, а с другой стороны, - возможностями учащихся осваивать материал в той или иной форме. Кроме того, в ряде психологических работ показано, что тот или иной способ логического изложения материала сам по себе не дает преимуществ в освоении материала (И.И.Ильсов).

Освоение учебного материала предметов данного типа по преимуществу связано с наглядно-образным характером его представления. "Базовой технологией" структурно-ориентированных предметов является "задачная технология". Под ней мы разумеем специфический способ опосредствования взаимоотношений учителя и ученика, при которых акцент делается на способах представления.

И, наконец, контроль успешности учения по циклу структурно-ориентированных предметов осуществляется как контроль умений объяснять то или иное явление, событие, закономерность. Причем, главный критерий в данном случае - истина, логически и эмпирически верифицированная.

Общие представления о предметно-методической организации учебного процесса "замыкаются" на тип психического развития, относительно которого и уточняются все ее позиции.

Проиллюстрируем данный этап работы примером конкретизации "задачной технологии" как базовой для структурно-ориентированных предметов. Мы разработали специальную методику оценки характера и качества учебных задач, которые ставились педагогами перед учащимися. Экспертам на уроке предлагалось фиксировать формулировки учебных задач учителем. В другом варианте - на основе методики незавершенных предложений учителю предлагалось спроектировать урок на определенную тему через формулировку системы учебных задач. Полученные формулировки эксперты должны были идентифицировать по таксономии учебных задач. Заимствовав идею таксономии (С.Блум, Д.Толлингерова), мы разработали вариант таксономии учебных задач, соотнесенный с системой критериально-ориентированного тестирования. Последнее обстоятельство позволяло нам вести исследование в русле единой методологии.

По оценкам уроков (57 уроков), сделанным описанным методом, оказалось, что педагоги в реальной практике в среднем ориентированы на такое соотношение учебных задач (в данном случае рассматриваются задачи, которые содержательно имеют непосредственное отношение к организации развивающего, личностно-ориентированного обучения):

$$4+5 / 9+10 / 14+15 = 1,86 / 1 / 0,54$$

(В левой части "формулы" - номера задач, содержание которых соотнесено со схемой КОРТов).

После ознакомления педагогов с полученными результатами с ними проводилась работа по подготовке уроков с набором задачных ситуаций, которые бы больше отвечали идее развивающего личностно-ориентированного обучения.

Учитель в зависимости от типа психического развития учащихся в классе (речь идет о дифференцированных классах) устанавливал соотношение типов задач, которые он планирует использовать на уроке.

Для классов, где выявлены высокий уровень развития интеллекта и высокий уровень сформированности компонентов учебной деятельности, рекомендуется:

$$4+5 / 9+10 / 14+15 = 0,8 / 1 / 1,2$$

Для классов, где интеллект характеризуется низким уровнем, а развитость компонентов учебной деятельности - средним, рекомендуется такое соотношение:

$$4+5 / 9+10 / 14+15 = 1 / 0,9 / 0,3$$

Предлагаемые соотношения - результат анализа успешно проведенных уроков в соответствующих классах, а также - теоретических соображений, высказанных экспертами по анализу таксономии учебных задач.

Реализация подобных подходов в практике давала ощутимый всплеск активности учащихся, что находило выражение в росте оценок экспертов по "Карте экспертной оценки" на 0,8-1,2 балла в разделе

"Деятельность учащихся" При проведении контрольных работ педагоги отмечали повышение качества знаний учащихся. Данные результаты не всегда можно представить в статистической форме, поскольку здесь важны не столько сдвиги средних значений, сколько индивидуальная динамика изменений.

В русле разработки педагогической технологии под тип развития учащихся можно сослаться на опыт работы СШ N32 г.Тюмени, где в течение 1992-1995 гг. под нашим руководством в этом направлении ведется работа. Формирование классов при приеме детей в школу, при переходе в среднюю школу, при наборе в 10 класс осуществляется на основе их дифференциации по типу психического развития. После дифференциации на собрании педагогов соответствующей параллели с привлечением психолога определяется желательный характер педагогической технологии. "Алгоритм" ее разработки в теоретическом плане описан во второй главе. После определения общих ориентиров разработки педтехнологии на соответствующий тип класса подбирается педагог, который, по мнению собрания, сможет ее создать. Вооружившись ориентировочной основой работы в определенном классе, педагог начинает работу под пристальным вниманием научно-методической службы школы. Посещение и анализ уроков, оценка по специально разработанным анкетам являются основой уточнения соответствующей педагогической технологии. Яркие представители такого подхода учителя Т.Н.Ахметова, разработавшая авторский курс для начальной школы "Логика и математическое конструирование", А.А.Гайсина, модифицировавшая курс "Русский язык" по Репкину и др.

Результатом такой работы является улучшение качества знаний учащихся. Но, пожалуй, главное достижение работы этих педагогов выработка у учащихся самостоятельной позиции по отношению к получаемому и используемому знанию. Выражается это в том, что ученики не поддаются на провокации учителя, делающего ошибки у доски или в высказываниях, они требуют доказательства, а не просто утверждения о том, что "учитель всегда прав" Интересно, что дети этих классов, отвечая у доски и попадая в затруднение, практически не слушают подсказок, а сами пытаются найти ответы. Другой характерной чертой учащихся этих классов является при предоставлении им выбора задач первоначально выбирать, с одной стороны, те, которые предполагают, на их взгляд, большее "шевеление мозгами", а с другой - стремление все-таки перебрать все типы задач, чтобы удовлетворить познавательные потребности. Можно, наверное, говорить и о наличии у них элементов "сверхнормативной активности" (В.А.Петровский), поскольку довольно часто звонок для этих детей не означает окончания познавательной учебной деятельности: они продолжают искать решения задач, спорить, подходить к учителю за оценкой своего варианта решения и

т.п. Это, на наш взгляд, и есть личностное отношение к учению, начало формирования стойкой познавательной мотивации, самостоятельности.

Аналогично работает на среднем звене и другой педагог школы, А.А.Рязанова, преподаватель русского языка и литературы. Ее организация работы осуществляется в рамках базисного плана и педагог, не меняя содержания, в стандартных рамках пытается свою технологию построить на тонком учете психологии освоения учащимися учебного материала.

Обучение русскому языку по нюансировке напоминает обучение иностранному языку, при которой "остраненная" (В.Шкловский) позиция позволяет четко зафиксировать различие его формально-грамматической и лексико-содержательной организации. Однако организация подобного "расчленения" для родного языка еще большая трудность, чем для иностранного. Поэтому педагог идет по пути организации ситуаций освоения той или иной стороны языка как бы внутри проживания каждой из них. Для формально-грамматической стороны - это своеобразная попытка представить логику организации языка на уровне "глокая куздра боднула бокренка", а для лексико-содержательной - это ситуации типа школы диалога культур. Причем, и та и другая сторона организации учебной деятельности соотнесены с возможностями учащихся: диалог для одного типа - это вопросы-ответы, а для другого типа - обмен мнениями по поводу личных позиций.

Анализ особенностей преподавания иностранного, русского языков с особой очевидностью показал, что предметное содержание "сопротивляется" возможностям его дидактической обработки. В свое время С.Курганов, один из создателей Красноярской школы "Универсум", обращал внимание на то, что усилить концепцию развивающего обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова за счет определенных методических ухищрений не удается - надо менять методологию осмысления практики организации обучения и формирования личности. Вместо монологической культуры системы развивающего обучения в ее ортодоксальном виде была предложена школа диалога культур. В организации нашей экспериментальной работы мы столкнулись с аналогичными проблемами.

Сегодня, например, достаточно очевидно, что при обучении литературе необходимо использовать литературоведческое, методологическое знание, литературно-критический материал, способы и методы психолингвистического анализа и т.п. Однако всегда следует помнить, что все это - лишь вспомогательные средства, опосредствующие (и облегчающие) установление диалога между личностью учащегося и художественным текстом. Это - ходы диалога, основа встречи двух текстов, двух поступков, реальным результатом которой будет "участное причащение" одного из них (учащегося) к другому. Не обойтись в диалоге личности с художественным произведением и без философии, язык

которой и содержание используемых ею символов не просто созначны языку искусства (или религии), но являются для него своеобразными системообразующими факторами.

Намеченный нами подход к преподаванию литературы позволяет учителю в каждом ученике видеть в первую очередь развивающуюся, формирующуюся личность и лишь затем - ученика, овладевающего его учебным предметом. Это именно то видение ученика, на наш взгляд, которое позволяет обеспечить формирование образованности (культуры) ученика, а не только его обученность.

Такую логику построения педагогической технологии мы отработывали с преподавателем литературы индустриально-педагогического колледжа г Тюмени И.А.Ловягиной. Результат - школьники стали с интересом читать "Отцов и детей", "Преступление и наказание", "Войну и мир", с одной стороны, а с другой - значительно обогатился их словарь, они стали яснее и точнее выражаться, тоньше оценивать поведение друг друга (по наблюдениям педагога), в сочинениях по пройденному материалу высказывать свои мнения, обозначать и отстаивать собственную позицию по этическим и художественно-эстетическим вопросам.

Иллюстрируя реализацию нашего подхода в практике, мы показали некоторые способы оценивания его результативности. Акцент на индивидуальной динамике изменений не снимает проблемы оценки эффективности разрабатываемых педтехнологий в целом. Результативность обсуждаемой в настоящей работе стратегии организации учебного процесса на основе авторских предметных педагогических технологий в общем плане, на наш взгляд, может оцениваться следующим образом:

- а) по показателям достижения учащимися определенной ступени качества и уровня характеристик модели личности учащегося соответствующей ступени;
- б) на основе экспертной оценки личностно-ориентированного потенциала тех или иных форм учебной деятельности;
- в) на основе самооценки учителями удовлетворенности качеством своей работы и условиями ее осуществления;
- г) по характеру выполнения учащимися заданий в критериально-ориентированных тестах;
- д) по количеству учителей, вовлеченных в поиск технологий личностно-ориентированного обучения.

В общем виде результаты работы педагогов в соответствии с идеями настоящей работы можно представить следующим образом.

Оценка степени соответствия результатов обучения модели личности учащегося соответствующей ступени. В качестве иллюстрации данного типа оценки рассмотрим общую схему оценки степени соответствия выпускника той модели, на которую "работает" личностно-ориентированная школа. Она включает в себя оценку уровня развитости

учащегося, его воспитанности, в случаях профильного обучения - оценку уровня профессиональной подготовленности. Результаты этих оценок целесообразно сопоставлять типологически.

Об успешности работы школы в целом можно судить на основании того, какой процент выпускников попадает в тип "а", который характеризуется по всем параметрам развития личности выше определенной границы. По-видимому, здесь должен быть введен теоретически обоснованный критерий. Целесообразно в данном случае ориентироваться на 70-75%. Аналогичные цифры называют В.В.Давыдов, В.П.Беспалько и др. педагоги. Однако эмпирические "прикидки" показывают, что сегодня эта цифра в среднем для школ значительно ниже и находится в районе 35-42%. Вместе с тем, в тех классах, где осуществлялась целенаправленная разработка и внедрение авторских педагогических технологий по логике, обсуждаемой в настоящем исследовании, мы имели показатели, близкие к теоретически ожидаемым: СШ №8 г.Тюмени 61%, школа-гимназия №16 г.Тюмени 70%, СШ №32 г.Тюмени (начальные классы) - 71%.

Экспертная оценка. На всех ступенях обучения для оценки результативности обучения в его личностно-ориентированном варианте эксперты пользовались "Картой экспертной оценки личностно-ориентированного потенциала урока"

Результаты отработки авторских педагогических технологий по ходу их внедрения позволяли фиксировать выравнивание оценок экспертов по данной "Карте" по различным учебным дисциплинам, что наглядно представлено в табл.3.

Таблица 3.

(школа N32, г.Тюмень, 7-ой класс)

	содержание		методика		дея-ть учащихся		дея-ть педагога	
	до	после	до	после	до	после	до	после
	2.2	2.4	1.0	1.8	1.3	1.4	2.7	2.7
Русский язык	4.8	4.8	3.1	4.0	3.0	3.1	3.7	3.7
Физика	4.5	4.6	4.0	4.1	3.9	3.9	4.2	4.3
Геометрия	1.8	2.6	1.8	2.2	2.2	3.0	1.8	2.6
История	3.0	2.4	3.0	2.3	2.6	2.5	2.4	1.7
разность : максимум- минимум	+ 0.6		+ 0.7		+ 0.1		+ 0.7	

"+" в последней строке в оценке всех сторон урока говорит о тенденции в организации учебного процесса по каждому предмету к

"выравниванию" их организационно-методического личностно-ориентированного потенциала.

Наибольшие сдвиги наблюдаются в "методике" и "деятельности педагога", т.е. в тех компонентах учебного процесса, которые должны были меняться в первую очередь при организации личностно-ориентированного обучения. Выравнивание личностно-ориентированного потенциала преподавания различных дисциплин также, на наш взгляд, свидетельствует о расширении условий для востребования личностного потенциала учащихся.

Понятно, что автоматически это не означает личностного роста учащихся, но создание условий для этого - существенный шаг на пути реализации личностно-ориентированного обучения. Кроме того, наблюдения за учащимися в экспериментальных классах показывают изменения в их поведении и отношении к учебе. Так, например, внедрение авторской (достаточно оригинальной) педтехнологии в индустриально-педагогическом колледже г.Тюмени учителем физики Н.Б.Еременко принципиально ничего не изменило в цифрах, характеризующих успеваемость учащихся. Однако изменилось личностное отношение учащихся (группа девушек 9 класса) к физике: они перестали ее бояться, по выражению педагога, а стали лучше понимать, эмоционально комфортнее ощущать себя на уроках. И это, на наш взгляд, можно считать значимым результатом работы педагога.

Самооценка педагога. По самооценкам самих педагогов разработка соответствующей типу психического развития учащихся педагогической технологии "пробудило" в них творчество и стало "интереснее работать", хотя это и отнимает много времени. Эффективность работы стала для них ощутимее. "Теперь я уверена, что меня понимает почти 80% учащихся", - так оценила свои результаты педагог школы №5 г.Радужного.

В ходе эксперимента по реализации "задачной технологии" мы периодически просили педагогов дать самооценку своей деятельности и деятельности учащихся. Некоторые, наиболее характерные оценки приведены ниже.

Учитель Н.А.. "Мне казалось, что я всегда формулирую и подбираю задачи под уровень развития детей, но теперь я поняла недостаточность интуитивного их подбора"

Учитель М.С.. "Внешне, казалось бы, ничего не изменилось, но появилась какая-то внутренняя логика в организации урока, которую я раньше если и ощущала, то только предметно, а теперь связала эту логику и с учащимися"

Выборочный опрос учащихся (эксперимент проводился на базе 7-10 классов) об изменениях в преподавании показал, что учащиеся затрудняются отрефлексировать, в чем же конкретно что-то изменилось, но

практически все отмечают повышение "интересности" и большей "понятности" учебного материала.

Критериально-ориентированное тестирование. Изменение отношения учащихся к организации обучения хорошо коррелирует со сдвигами по результатам критериально-ориентированного тестирования.

В 1993-94 учебном году количество детей начальной школы, решавших задачи пятого и десятого типов, составляло 20-25%. По мере освоения педагогами навыков разработки соответствующих типу психического развития учащихся педтехнологий оно выросло до 40-55% в 1995-96 учебном году.

Использование критериально-ориентированных тестов для оценки результативности работы педагогов среднего и старшего звена показало, что хотя и несколько более низкие показатели, но все же достаточно неплохие получают те педагоги, которые занимались совершенствованием и модификацией собственных педтехнологий, доводя процент решения задач данного класса до 30-35. На наш взгляд, это является свидетельством роста творческого потенциала учащихся и косвенным показателем изменения их мотивации учения.

"Педагогическая инициатива" По ходу экспериментальной работы, в русле разрабатываемого нами подхода к организации личностно-ориентированного обучения, мы зафиксировали значительный рост количества педагогов, проявлявших заинтересованность в изменении собственной технологии обучения. Если в начале работы в какой-либо школе в ней принимали участие не более 10-15% педагогов, то через год ее систематического осуществления к ней подключались до 40-60% учителей школы.

Качественно изменялся и характер запросов учителей к организации повышения собственной квалификации, проведению совещаний, педсоветов и работе предметных методических объединений. В планировании данных мероприятий просматривается ориентация на их системность, адресность (под тип развития учащихся тех классов, в которых они преподают, и личностный стиль педагогической деятельности) и последовательность проведения.

Изменился характер взаимооценок при посещении учителями уроков друг у друга: от традиционного "не обидеть коллегу" к экспертно-экспериментальному поиску оптимальных путей организации личностно-ориентированного обучения в конкретной учебной ситуации.

Таким образом, в последней главе диссертации представлено экспериментальное исследование факторов и условий, влияющих на характер организации личностно-ориентированного обучения.

Общий итог проделанной работы можно подвести следующим образом:

1. В работе уточнена трактовка изучаемого типа обучения. **"Личностно-ориентированное обучение"** рассматривается как такой тип

обучения, в котором организация взаимодействия субъектов обучения в максимальной степени ориентирована на их индивидуальные особенности и специфику личностно-предметного моделирования мира.

2. В философском плане реализация учеником поведения в условиях личностно-ориентированного обучения достаточно адекватно описывается понятием "культурного акта". Смысл и содержание "культурного акта" заключается в создании себя посредством утверждения себя в культуре. Следствием этого на уровне теории является введение нами в педагогику парадигмы "утверждения" (*affirmo*). Разведены представления о субъектно- и личностно-ориентированном обучении, предложена классификация современных отечественных подходов к организации учебно-воспитательного процесса.

3. Проектирование как дидактическая категория получила свое развитие в уточнении специфики проектирования личностно-ориентированного обучения: ориентация на тип (не уровень!) психического развития учащихся, специфику и учет особенностей предметно-методической презентации учебных предметов, их оригинальную классификацию; включение в проектную деятельность педагога его личностных особенностей; рассмотрение этапа реализации проекта не как "внедрения теории в практику" а как заключительного этапа проектирования, на котором осуществляется окончательное уточнение элементов проекта.

4. В рамках методологии организации личностно-ориентированного обучения определено понятие "педагогической технологии": **это специфическая индивидуальная (авторская) деятельность педагога по проектированию учебной деятельности и ее практической организации в рамках определенной предметной области с ориентацией на тип психического развития учащихся и учет личных возможностей.**

5. В диссертации представлена общая схема разработки авторской технологии, позволяющая операционализировать деятельность проектирования личностно-ориентированного обучения.

6. В работе представлена оригинальная система критериально-ориентированного тестирования, которая в рамках личностно-ориентированного обучения рассматривается и как один из вариантов оценки развитости учащихся в более широком, чем интеллектуальное развитие, плане, и как возможная ориентировочная основа индивидуализации обучения через разработку на ее основе таксономии учебных задач.

7. Описанные в работе подходы верифицированы теоретически и практически.

8. Перспективы дальнейших исследований проблемы проектирования личностно-ориентированного обучения связаны с разработкой научного направления под условным названием психологическая дидактика.

Содержание исследования отражено в следующих публикациях автора:

Монографии

1. Психолого-педагогические проблемы развивающего дифференцированного обучения: Монография.- Челябинск: Изд-во ЧГПИ "ФАКЕЛ", 1995.- 10,4 п.л.
2. Личностно-ориентированное обучение: Вопросы теории и практики.- Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1997.- 15,3 п.л.

Статьи и тезисы докладов и выступлений на научных конференциях и семинарах

3. О сущности теоретического мышления и его понимании в психолого-педагогических исследованиях //Рукопись. Депонирована в ИНИОН АН СССР 15.12.1981 г. №8832.- М., 1981.- 2 п.л.
4. О роли методологических знаний в подготовке специалистов в высшей школе //Содержание и методы профессионального воспитания студентов.- Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1981.- 0,5 п.л.
5. Развивающее обучение и формирование теоретического мышления студентов //Развивающее обучение в ВУЗе.- Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1983.- 0,6 п.л.
6. К вопросу об условиях формирования теоретического мышления //Психологические аспекты повышения эффективности трудовой и учебно-воспитательной деятельности.- Новосибирск: Изд-во Новосибирского гос. ун-та, 1981.- 0,1 п.л.
7. Об условиях формирования интеллектуальной культуры специалиста в условиях НТР //Интеллектуальная культура специалиста в условиях НТР.- Новосибирск: Изд-во Новосибирского гос. ун-та, 1983.- 0,1 п.л.
8. Прикладные психологические исследования в системе воспитательной работы в ВУЗе //Опыт прикладных исследований и разработок, их экспериментального внедрения в управление воспитательной работой.- Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1983.- 0,1 п.л. (в соавт.).
9. О развитии коллектива и стратегии воспитания //Проблемы профессионального становления студента технического ВУЗа.- Кемерово: Изд-во Кемеровского гос. ун-та, 1984.- 0,1 п.л. (в соавт.).
10. О психологическом механизме и условиях подготовки специалиста в ВУЗе //Поиск и творчество молодых - реализации Продовольственной программы.- Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1985.- 0,1 п.л.
11. Некоторые вопросы совершенствования комплексного планирования воспитательной работы в ВУЗе //Психолого-педагогические проблемы совершенствования нравственно-эстетического воспитания студенческой молодежи.- Сыктывкар: Изд-во Сыктывкарского гос. ун-та, 1985.- 0,1 п.л. (в соавт.).
12. К вопросу о диагностике уровня развития коллектива //Областная межвузовская конференция молодых ученых и специалистов.- Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1985.- 0,1 п.л.
13. Об отборе и оценке будущих воспитателей //Воспитание воспитателей: формирование профессионально-нравственной культуры организаторов воспитательной деятельности.- Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1986.- 0,2 п.л.
14. К вопросу о диагностике уровня воспитанности студентов //Воспитание воспитателей: формирование профессионально-нравственной культуры организаторов воспитательной деятельности.- Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1986.- 0,1 п.л. (в соавт.).
15. Пути совершенствования психолого-педагогического оснащения воспитательного процесса в ВУЗе как условие качественной подготовки будущих учителей

- //Совместная работа ВУЗов и органов народного образования по реализации школьной реформы.- Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1986.- 0,1 п.л. (в соавт.).
16. Опыт комплексного изучения личности будущего учителя //Совместная работа ВУЗов и органов народного образования по реализации школьной реформы.- Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1986.- 0,1 п.л. (в соавт.).
 17. Оценка развития демократических начал в бригаде //Бригадные формы организации труда на предприятии в условиях самофинансирования.- Пенза: Изд-во Пензенского гос. пед. ин-та, 1988.- 0,1 п.л. (в соавт.).
 18. Об особенностях общественного мнения студентов на современном этапе //Актуальные проблемы перестройки высшего образования.- Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1988.- 0,1 п.л. (в соавт.).
 19. Формирование интереса к общественным дисциплинам и критерии оценки эффективности их преподавания //Психология контрпропаганды: проблемы, методы и перспективы.- Уфа: Изд-во Башкирского гос. ун-та, 1988.- 0,1 п.л.
 20. Ситуация освоения остается экстремальной из-за обезличивания ответственности //Самотлорский практикум-2 /Гуманитарная экспертиза и консультирование.- Москва-Тюмень: Изд-во ТИИ, 1988.- 0,1 п.л. (в соавт.).
 21. О перспективе совершенствования подготовки руководителей //Человек на Севере: социальные, экономические и нравственные проблемы. Часть 1.- Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1988.- 0,15 п.л. (в соавт.).
 22. Конкретная педагогика развивающего обучения в высшем профессиональном училище //Инновационные формы и технологии в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании /Тезисы докладов 3-й Российской научно-практической конференции (в рамках 3-го российско-американского семинара по проблемам образования). 16-17 мая 1995г., г.Екатеринбург. Часть II.- Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 1995.- 0,1 п.л.
 23. Конкретная педагогика развивающего обучения как основа инноваций в обучении //Инновационные процессы в образовании и творческая индивидуальность педагога /Материалы Всероссийской научно-практической конференции.- Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1995.- 0,2 п.л.
 24. К вопросу об основах разработки критериально-ориентированных тестов //Школьная психологическая служба: проблемы и опыт: Материалы II областной научно-практической конференции, 1994.- Тюмень: Изд-во ИПК ПК, 1994.- 0,1 п.л.
 25. ЛОССИ - личностно-ориентированная стратегия сбора информации //Школьная психологическая служба: проблемы и опыт: Материалы II областной научно-практической конференции, 1994.- Тюмень: Изд-во ИПК ПК, 1994.- 0,1 п.л., (в соавт.).
 26. О тестировании "знаний" по литературе //Школьная психологическая служба: проблемы и опыт: Материалы II областной научно-практической конференции, 1994. - Тюмень: Изд-во ИПК ПК, 1994.- 0,1 п.л. (в соавт.).
 27. Об основах дифференцированного обучения в ВПУ-16 //Школьная психологическая служба: проблемы и опыт: Материалы II областной научно-практической конференции, 1994.- Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1994.- 0,1 п.л. (в соавт.).
 28. Об основах организации личностно-ориентированного обучения //Воспитание гуманитарно ориентированной личности средствами преподавания учебных дисциплин.- Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1997.- 0,4 п.л.
 29. Психолого-педагогические основы организации личностно-ориентированного обучения //Инновационные процессы в образовании и новые педагогические технологии.- Тюмень-Тобольск: Изд-во ТюмГУ, 1997.- 0,4 п.л.

Методические пособия и рекомендации

30. Программа развития образования г.Тюмени.- Тюмень: ИПП "Слово", 1994.- 6 п.л. (в соавт.).
31. Методика оценки спроса на образовательные услуги.- Тюмень: Изд-во ТО ГИРРО, 1995.- 1,3 п.л.
32. Методические рекомендации по составлению критериально-ориентированных тестов.- Тюмень: Изд-во ТО ГИРРО, 1995.- 0,6 п.л.
33. Организация личностно-ориентированного обучения: Методическое пособие для педагогов и студентов).- Тюмень: Изд-во ТО ГИРРО, 1996.- 3 п.л.
34. Психолого-педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения.- Тюмень: Изд-во ТО ГИРРО, 1997.- 3 п.л.
35. Оценка урока в системе личностно-ориентированного обучения: Методические указания для педагогов и студентов.- Тюмень: Изд-во ТО ГИРРО, 1997.- 0,5 п.л.

канд. псих. наук Алексеев

Подписано в печать 17.05.97. Тираж 100 экз.
Заказ № 194. Формат 60х84 1/16. Объем 2,2 уч.изд .л.

Издательство Тюменского государственного университета
625000, г. Тюмень, ул. Семакова, 10